

A função do coordenador pedagógico: um olhar histórico e reflexivo

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo geral analisar a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no âmbito educacional, observando seus aspectos histórico-políticos e sociais de designação profissional, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: contextualizar a história da coordenação pedagógica no Brasil e identificar as funções atribuídas a partir da literatura da área. A opção metodológica adotada ampara-se na abordagem qualitativa, pautada pela pesquisa bibliográfica e documental. Este estudo se justifica por evidenciar o papel desse profissional, situando sua centralidade no espaço escolar, além de destacar elementos de constituição de tal função no processo histórico-político e social da educação pública no Brasil. Os resultados da investigação revelam que tal função é de essencial importância para o espaço escolar, pois a ele são atribuídas demandas que ultrapassam a mera expectativa de resultados objetivos, envolve a ação democrática, de uma educação de qualidade que atenda os anseios da comunidade na qual está inserida; assim como é possível observar muitas mudanças acerca do entendimento sobre a coordenação pedagógica e suas atribuições ao longo do tempo, o que permite considerar que a pesquisa sobre a temática não se esgota neste estudo.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; processo histórico-político; função.

Terezinha Garcia Cazuza Martinez
Universidade Federal da Grande
Dourados (UFGD)
terezinhagarciagcm@gmail.com
Elis Regina dos Santos Viegas
elisreginaviegas@gmail.com

The role of the pedagogical coordinator: a historical and reflective look

Abstract: The present work has the general objective of analyzing the role of the pedagogical coordinator in the educational field, observing its historical-political and social aspects of professional designation, unfolding in the following specific objectives: to contextualize the history of pedagogical coordination in Brazil and to identify the functions assigned from the literature in the area. The methodological option adopted is supported by a qualitative approach, based on bibliographic and documental research. This study is justified by highlighting the role of this professional, placing its centrality in the school space, in addition to highlighting elements of the constitution of such a function in the historical-political and social process of public education in Brazil. The results of the investigation reveal that this function is of essential importance for the school space, as it is attributed demands that go beyond the mere expectation of objective results, it involves democratic action, of a quality education that meets the aspirations of the community in which it's inserted; just as it is possible to observe many changes regarding the understanding of pedagogical coordination and its attributions over time, which allows us to consider that the research on the subject is not limited to this study.

Keywords: pedagogical coordination; historical-political process; occupation.

El papel del coordinador pedagógico: una mirada histórica y reflexiva

1 Desenvolvida entre os anos de 2020 e 2021.

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo general analizar el papel del coordinador pedagógico en el campo educativo, observando sus aspectos histórico-políticos y sociales de designación profesional, desarrollándose en los siguientes objetivos específicos: contextualizar la historia de la coordinación pedagógica en Brasil e identificar las funciones asignadas a partir de la literatura en el área. La opción metodológica adoptada se sustenta en un enfoque cualitativo, basado en investigación bibliográfica y documental. Este estudio se justifica por destacar el papel de este profesional, ubicando su centralidad en el espacio escolar, además de destacar elementos de la constitución de tal función en el proceso histórico-político y social de la educación pública en Brasil. Los resultados de la investigación revelan que esta función es de fundamental importancia para el espacio escolar, pues se le atribuyen exigencias que van más allá de la mera expectativa de resultados objetivos, implica la acción democrática, de una educación de calidad que responda a las aspiraciones de la comunidad en que se inserta; así como es posible observar muchos cambios en cuanto a la comprensión de la coordinación pedagógica y sus atribuciones a lo largo del tiempo, lo que permite considerar que la investigación sobre el tema no se limita a este estudio.

Palabras clave: coordinación pedagógica; proceso histórico-político; ocupación.

Introdução

Este artigo insere-se nos estudos sobre a figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a), especificadamente dos que abordam a função deste profissional no contexto educativo.

Nessa direção, a presente pesquisa tem por objetivo analisar a função do coordenador pedagógico no âmbito educacional, observando aspectos históricos e atuais. Desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: contextualizar a história da coordenação pedagógica no Brasil e identificar as funções atribuídas a partir da literatura da área.

O caminho metodológico adotado seguiu baseado pela abordagem qualitativa (ESTEBAN, 2010) de característica documental. (CELLARD, 2016) Conforme Minayo (2013, p. 22), “[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e, também o potencial criativo do pesquisador”. Antes realizou-se pesquisa bibliográfica¹ exploratória, com vistas a identificar o estado do conhecimento sobre a temática em tela.

Esse trabalho se justifica por colaborar com os estudos acerca do tema coordenação pedagógica, por meio dos conhecimentos

abordados como: evidenciar o papel do coordenador pedagógico, situando sua centralidade ou não no espaço escolar e destacar elementos de sua constituição no processo histórico, social e político da educação pública no Brasil.

Para o alcance dos objetivos propostos, foram mobilizados autores como: Saviani (2007), Konrath (2008), Placco, Souza e Almeida (2012), Silva (2013), Pires (2014), Militão (2015), Fófano e demais autores (2018), Lazzarin e Suhr (2019) e Vasconcellos (2019). Também foram utilizados documentos oficiais (BRASIL, 1971, 1996; CÍRCULO DE ESTUDOS SOBRE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, 1976) que serviram ao delineamento de como foi se constituindo a ideia da função do coordenador pedagógico, ao evidenciar alguns questionamentos: quais as atividades laborais lhe foram atribuídas ao longo do tempo? Quais as exigências de formação? Quais os desafios da profissão no processo educacional? E quais as reflexões sobre a função na contemporaneidade?

O presente texto está organizado em dois tópicos da forma que segue: primeiramente, é abordada a construção histórica do conceito de coordenação pedagógica no Brasil; na sequência, discorre-se sobre o papel da coordenação pedagógica, no que tange à sua configuração atual e no terceiro e último momento, apresenta-se as considerações finais.

A coordenação pedagógica no Brasil: aspectos históricos

Este tópico aborda a questão da coordenação pedagógica no Brasil, observando o fluxo histórico de alteração das nomenclaturas em relação a função exercida. Inicia-se por Silva (2013), com sua monografia realizada em especialização pedagógica, em que a autora esboça que a educação no Brasil desponta com a chegada dos jesuítas, por volta de 50 anos depois do primeiro desembarque dos portugueses (século XVI). Das características identificadas, destacam-se as práticas jesuítas, no que diz respeito a catequização e civilização dos nativos. Outro aspecto marcante é o uso do plano de ensino *Ratio Studiorum*² desenvolvido pelo padre Manuel da Nóbrega, em que pôde-se identificar no contexto brasileiro da época, a figura de um professor responsável pelos demais professores, uma espécie de supervisor escolar denominado Prefeito Geral dos Estudos.

2 Um tipo de coletânea privada, que buscava esclarecer rapidamente a todo jesuíta docente, a natureza, a extensão e as obrigadoriedades do seu cargo.

De modo complementar, identifica-se na dissertação de mestrado em teologia de Konrath (2008), a definição da atividade desenvolvida pela figura citada (Prefeito Geral dos Estudos), em que este “[...] exercia uma atividade específica, diferente das demais funções educativas, pois organizava, orientava os estudos, ouvia e observava os professores, além de exercer outras muitas atribuições que configuravam a função supervisora”. (KONRATH, 2008, p. 20) Conforme a autora, pode-se observar que a atividade desenvolvida pelo Prefeito Geral dos Estudos era totalmente voltada aos trabalhos que lhe competia dentro do ambiente escolar em sua função supervisora.

Mais adiante, 200 anos depois, registra-se, segundo Silva (2013) a fase pombalina (1750-1777), inaugurada pelo governador José de Carvalho, conhecido como Marques de Pombal, o qual ordenou a expulsão dos jesuítas do Brasil e, concomitantemente, impôs um outro caminho para educação no período, desconsiderando o processo já iniciado e consolidado pela Companhia de Jesus. Em meados do ano de 1759 criou-se o modelo educativo baseado nas chamadas aulas régias.³ Em meio as mudanças, alteraram-se também a figura de supervisão, que passou a nomenclatura de “Prefeito Geral”, para a de “Inspetor Diretor”. (SILVA, 2013)

Nesse caminhar histórico, ainda em Silva (2013), identifica-se no ano de 1808, com a chegada da Família Real no Brasil, outra(s) figura(s) designada(s) para a função de supervisor, agora sob a responsabilidade do Diretor Geral e dos Comissários de Estudos. Somente cinco anos (1827) após a declaração de independência houve a criação do método de “Ensino Mútuo”,⁴ momento em que no Brasil imperial surge a atribuição do “Inspetor de Estudos”. A autora descreve que tal personalidade tinha como incumbência acompanhar todo o processo instrucional de ensino, o que envolvia entre outras ocupações: aplicar exames juntos aos professores e verificar seus diplomas; emitir concessões institucionais para os casos de abertura de escolas; também de revisão, correção e substituição de livros; além de supervisionar as instituições escolares, consoante as orientações regulamentares da época.

A nomenclatura Inspetor de Estudos permaneceu inalterada por mais de um século, registrando sua mudança no período da ditadura militar (1964-1985), agora impulsionada por uma nova fase classificada de tecnicista⁵ (SAVIANI, 2007), em que objetivava-se implantar um formato educacional que atendesse

3 Nestas aulas se ensinavam grego, latim e retórica, elas eram dadas de forma autônoma e isolada, os professores eram nomeados por indicação.

4 Também chamado de sistema monitoral, pois este método pregava que um aluno treinado ou mais adiantado deveria ensinar um grupo de alunos sob a orientação e supervisão de um inspetor.

5 Uma tendência que chegou no Brasil depois do golpe militar, tendo como principal objetivo preparar a educação às exigências da indústria em uma sociedade capitalista, visando o alcance de eficiência e produtividade. O professor foi transformado em um técnico que obedecia ordens de outros técnicos que não tinham contato nenhum com a sala de aula.

as grandes massas, voltado à crescente industrialização registrada no período.

Referente às modificações ocorridas nessa fase, Lazzarin e Suhr (2019) trazem constatações que se relacionam à necessidade de se adequar no âmbito da educação brasileira (reforma do Ensino Fundamental e Médio, que se efetivou pela Lei nº 5.692/1971), a ideia de formação com vistas às ocupações laborais da escola. Momento em que foi alterada a denominação “Inspetor de Estudos” por “Orientador Educacional”.

Como referência histórico-política, cabe destacar o documento intitulado “Orientação Educacional – Linhas de Ação” (CÍRCULO DE ESTUDOS SOBRE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, 1976), produzido pelo Ministério da Educação e Cultura. O referido documento trata da representação da orientação educacional versus a supervisão pedagógica, como processo contínuo nos ensinos de primeiro, segundo e terceiro graus, situando quem é o orientador educacional.

[...] é o profissional de nível superior, licenciado em pedagogia – habilitação em Orientação Educacional, ou o habilitado em curso de pós-graduação em Orientação Educacional, ou ainda aqueles que fizeram seus estudos na área em escolas estrangeiras e aqui os revalidaram. E ressalvado ainda o exercício àqueles que concluíram cursos regidos por textos legais anteriores à Lei 5.540/68. (CÍRCULO DE ESTUDOS SOBRE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, 1976, p. 26)

Conforme o documento supracitado, é possível verificar que para trabalhar como orientador educacional se faz necessário ser licenciado em pedagogia e ter habilitação específica para assumir a função, este documento ainda estabelece o âmbito de atuação deste profissional, suas atribuições e competências em instituições públicas e privadas, dentro de uma perspectiva de “ação integradora”, definida da seguinte forma:

A ação integrada é a Orientação Educacional versus Supervisão Pedagógica, atuando com a direção, os professores e demais técnicos, planejando executando e avaliando sistematicamente a ação educativa, num constante reformular de objetivos. Entre as atividades específicas de ação integrada citamos algumas:

- delineamento de uma filosofia de trabalho;
- características de clientela escolar;

- contribuição específica de cada disciplina;
- área, estudo ou atividade, na formação integral dos alunos;
- dinâmica de turmas, respeitando a individualidade de cada um;
- processo de observação das características gerais da personalidade do aluno, e medidas psico-pedagógicas de acompanhamento de casos individuais ou de grupo de alunos. (CÍRCULO DE ESTUDOS SOBRE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, 1976, p. 32)

6 Desde ponto em diante, considera-se a atual LDB de 1996 disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: maio 2021.

Tal orientação evidencia um contexto profissional de condução contínua do processo escolar baseado na busca por resultados, alinhado às intenções político-sociais do período. Porém, como explicitado por Silva (2013), ainda sem uma identidade profissional definida.

Nesse ínterim, as denominações como inspetor, supervisor e orientador escolar, permanecem sendo utilizadas (final do século XX), concomitantemente a assunção de outras, como a de coordenador. A respeito da última designação citada, Silva (2013) aponta que tal nomenclatura surge como fruto de uma concepção progressista de educação, que vislumbrava, em meio as lutas políticas e sociais em prol de Estado Democrático de Direito, outros caminhos para educação no Brasil.

Já os anos de 1990 são marcados por novas expectativas oriundas da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996,⁶ em termos de possibilidades de desenvolvimento da gestão pedagógica, em que a legislação em vigor delineia um outro horizonte de “[...] mais autonomia às escolas, tanto na elaboração do projeto político-pedagógico quanto na elaboração dos planos de estudos”; o que demandava “[...] um profissional que coordenasse essas ações” (KONRATH, 2008, p. 23), dentro de uma compreensão de liberdade de pensamento e pluralidade de opiniões. Como analisa a autora, busca-se um perfil formativo-profissional que se constitua de forma abrangente (dimensão pedagógica-democrática), mas também de forma específica (formação e prática).

Contudo, ressalta-se, conforme as análises de Pires (2014), que no decorrer da história educacional brasileira, a especificação que distingue a função de inspetor, supervisor, orientador e/ou coordenador foi alvo de polêmica, pois esta “[...] assumiu conotação política

e era desenvolvida por profissionais que nem sempre continham em seus diplomas habilitações especificamente pedagógicas”, para exercer a função. (PIRES, 2014, p. 28) Assim, é possível inferir que, as intenções relacionadas a função em tela, direta ou indiretamente se fez presente pela vinculação aos acontecimentos políticos e sociais de cada período.

Diante disso, considera-se como necessário voltar-se ao processo histórico, atentando-se para os contextos e atribuições do profissional em cada época, pois como mencionado, a função do coordenador pedagógico – nomenclatura assumida na contemporaneidade – origina-se a partir de uma expectativa educacional de: primeiro, condução geral da estrutura organizativa; depois, de fiscalização das instituições escolares; na sequência, de orientação/supervisão rígida do processo escolar; agora, identifica-se a ideia de coordenação do fazer pedagógico, o que envolve a defesa do processo democrático de articulação e gestão pedagógica, junto ao coletivo escolar.

7 Segundo a Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, artigo 5º, incisos XII e XIII, prevê que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto, dentre outras possibilidades, “participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006)

O papel da coordenação pedagógica: aspectos atuais

O presente tópico debruça-se sobre o papel do coordenador pedagógico, designação contemporânea. Para tanto, apoia-se em Placco, Souza e Almeida (2012), Militão (2015), Fófano e demais autores (2018), Lazzarin e Suhr (2019) e Vasconcellos (2019).

Deste ponto do estudo, conforme Vasconcellos (2019), em seu livro *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*,

[...] percebemos uma flutuação conceitual, assim como uso diferenciado dos termos Supervisão Pedagógica (ou Supervisão Educacional) e Coordenação Pedagógica (ou Professor Coordenador, Orientador Pedagógico, Pedagogo) de acordo com as regiões do país, ou mesmo entre redes municipais, estaduais, federais ou particulares. [...]. Deve ficar claro que não estamos nos referindo à Supervisão Escolar, profissional vinculado ao órgão central do sistema de ensino, responsável pelo acompanhamento de um determinado número de escolas [mas sim, do profissional coordenador pedagógico que atua diretamente no espaço escolar]. (VASCONCELLOS, 2019, p. 125)

Convém destacar que no momento atual no Brasil, em geral é o profissional formado em pedagogia⁷ (preparado para a coordenação

pedagógica principalmente nos estudos realizados por meio das disciplinas que se referem a gestão escolar) que assume o cargo (posto de trabalho instituído em uma função pública ou privada), ou a função (que tem natureza política e democrática) de coordenador pedagógico, justificado, pois tal formação inicial prepara-o para atuar no âmbito da gestão escolar (coordenação e direção).

Por volta do ano de 1943 o curso de pedagogia era “um bacharelado que tinha como prioridade formar técnicos em educação e não professores e/ou coordenadores pedagógicos, o que se alterou a partir do momento em que o mercado de trabalho para esses profissionais ficou escasso”. (LAZZARIN; SUHR, 2019, p. 64) Diferentemente do que se pode perceber hoje, o curso de pedagogia refere-se diretamente a licenciatura para atuar nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que, dentre outras competências atribuídas, está a Gestão Escolar.

Sobre o aspecto de assunção ou desempenho da função de coordenador pedagógico, Militão (2015) em sua tese analisa o processo de contratação de coordenadores pedagógicos no estado de São Paulo:

[...] pode ser exercida após o docente passar por um processo seletivo, com prova escrita, em que são cobrados conhecimentos pedagógicos. Ao se tornar apto a exercer esta função, passa por uma avaliação feita por meio de entrega de projeto e entrevista feita por uma comissão composta por no mínimo três pessoas das quais obrigatoriamente está o diretor da escola e um supervisor de ensino. O PCP [Professor Coordenador Pedagógico], portanto, mantém seu cargo de professor e exerce a função de Coordenação Pedagógica nas escolas por tempo indeterminado, sendo que a cessação dessa função pode se dar a qualquer tempo a pedido do próprio coordenador ou a critério da administração e, neste caso, o coordenador volta ao seu cargo de professor. (MILITÃO, 2015, p. 187)

De acordo com a autora, o ingresso mediante contrato na função de coordenação pedagógica exige toda uma sequência de verificações/aprovações, para fins medir a aptidão do professor candidato. Após o professor conseguir ser aprovado em todas as etapas, ele começa a desenvolver seu trabalho, que pode ser influenciado de acordo com as demandas internas e externas à escola. Apreende-se que o coordenador pedagógico assume o compromisso de exercer sua função de acordo com a necessidade de cada realidade, partindo individualmente do contexto de cada escola.

Para Placco, Souza e Almeida (2012) no artigo intitulado “O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas”, resultante de pesquisa realizada por meio de entrevistas⁸ junto a coordenadores pedagógicos lotados em redes de ensino públicas de cinco regiões do país: São Paulo (SP), Curitiba (PR), Rio Branco (AC) Goiânia (GO) e Natal (RN):

8 Para as quais foram selecionadas quatro escolas por cidade (divididas entre as redes municipal e estadual). Foram participes os seguintes sujeitos: um coordenador, um diretor e dois professores. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012)

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 161)

Segundo as autoras percebe-se que é bem recente (anos 2000 em diante) a adoção da atividade de coordenação pedagógica nos sistemas de ensino. Elas descrevem que as atribuições de trabalho são muitas conforme a legislação de cada localidade, como por exemplo, na condução do Projeto Político Pedagógico (PPP), trabalhos administrativos, bem como o foco no funcionamento pedagógico da escola.

A respeito de legislações vigentes, cabe destacar a LDB, Lei nº 9.394 de 1996, que traz a garantia de um perfil de formação (art. 64):

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

Atrelada a isso, há a questão da experiência, mencionada no artigo 67, parágrafo 1º, da mesma Lei, “A experiência docente é

pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino". (BRASIL, 1996)

Para refletir sobre os elementos citados, encontra-se em Placco, Souza e Almeida (2012, p. 763), que:

Segundo a percepção dos coordenadores pedagógicos, o tempo na função e a experiência são fatores importantes, mas não decisivos para o bom desempenho do profissional na coordenação. Contudo, deve-se considerar que a prática, para eles, refere-se ao tempo na função e não ao seu exercício consciente e reflexivo. A afirmação se justifica pela importância que os coordenadores pedagógicos atribuem à prática, entendendo-a como espaço de aprendizagem e constituição identitária do profissional. A maioria valoriza a formação específica para a função e considera importante estar sempre buscando novos conhecimentos e se atualizando profissionalmente.

É interessante observar que a “experiência” é situada dentro de uma conotação valorativa, mas não determinante para o desempenho do coordenador, revelando a exigência de uma postura formativa de continuidade a partir da prática, entendida como espaço de aprendizagem e constituição da identidade profissional.

No tocante às condições de trabalho deste profissional, Fófano e demais autores (2018, p. 64) indicam que na maioria das vezes, as condições são precárias:

[...] sem projeto político-pedagógico, sem estrutura física, no qual o coordenador se vê apenas improvisando soluções a curto prazo, de forma a sobreviver diante das demandas burocráticas, atendendo requisições pontuais da direção ou envolvidos em alguns projetos pedagógicos específicos e descontínuos. Uma verdadeira desordem que obriga coordenadores a agirem de modo espontaneísta, emergencial e superficial, baseando-se no questionável bom senso, sem a menor reflexão teórica.

Para as autoras, no caso do trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico, este acaba perdendo muito tempo em razão das demandas que lhes chegam que não lhe competem atender e, portanto, deixando a desejar em muitas outras que realmente são efetivamente parte de seu trabalho. É mencionado inclusive o equívoco que na maioria das vezes persiste nas escolas, que é

colocar alguns professores não formados adequadamente, sem o preparo necessário para atuarem na referida função, resultando em: práticas errôneas, trabalho individualizado, ineficiente e esvaziado.

Fófano e demais autores (2018) complementam de forma sintetizada três atribuições que competem ao coordenador pedagógico, envolvendo atitudes de articulação, formação e transformação:

Enquanto articulador sabe que a ação educativa precisa ser planejada, articulada com todos os participantes da escola, sendo um dos elementos de ligação fundamental, através de formas interativas de trabalho, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações. Como formador, a responsabilidade dele está pautada na formação continuada dos profissionais da Escola, devendo ainda permanecer aberto ao saber adquirido no dia a dia, que deve ser refletido e incorporado ao desenvolvimento pedagógico dos educadores. No tocante à transformação, deve atentar à mudança de atitudes da comunidade escolar, promovendo a reflexão e a vivência nas relações escolares. Como agente de transformação da prática pedagógica precisa buscar a transformação continuamente, por meio das considerações reflexivas e do feedback dos demais atores da Unidade Escolar. (FÓFANO et al., 2018, p. 67)

Na busca por ampliar as discussões até aqui realizadas, tem-se em Vasconcellos (2019) um olhar crítico-reflexivo sobre definições e elementos cercam o papel do coordenador pedagógico no espaço escolar. O autor aponta atribuições, analisadas por ele como negativas, conferidas equivocadamente ao coordenador pedagógico:

[...] não é *fiscal* de professor, não é *dedo-duro* (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é *pombo correio* (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é *coringa/tarefairo/quebra galho/salva-vidas* (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é *tapa buraco* (que fica 'toureando' os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é *burocrata* (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de 'papel'), não é de *gabinete* (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é *dicário* (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fontes inesgotável de técnicas, receitas), não é *generalista* (que entende quase nada de quase tudo). (VASCONCELLOS, 2019, p. 128, grifos do autor)

Já no que diz respeito a percepção/definição positiva, Vasconcellos traz ainda que o coordenador pedagógico tem uma vasta quantidade de atividades a serem realizadas, que de fato fazem parte de sua função. De acordo com o autor, a coordenação pedagógica é a articuladora do PPP da escola, sendo responsável por organizar a reflexão, a participação e os meios para a concretização deste documento norteador tão importante e que serve de guia das ações educativas, sempre visando cumprir a tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam plenamente. Ainda sobre o PPP, o coordenador deve colaborar com sua definição e explicitação, organizando-o democraticamente em conjunto com os professores e demais setores da escola, sempre de forma bem clara e concisa.

Sobre a formação continuada para os professores, no interior das escolas, Vasconcellos (2019) argumenta que o coordenador pedagógico é um intelectual orgânico no grupo e deve agir de forma reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa. Sendo responsável também, pela mediação de conhecimentos e possibilidades aos professores, assim como o professor também é mediador para com seus alunos.

Em continuidade a prática do coordenador, o autor explica que na condução do fazer docente há toda uma dinâmica de interação, como: acolher o professor em sua realidade e suas angústias reconhecendo suas necessidades e dificuldades; fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando o docente a perceber as contradições e sua participação no problema; trabalhar voltando-se a ideia de processo de transformação; buscar caminhos e materiais alternativos; acompanhar a caminhada do professor, ajudando-o sempre na tomada de consciência; além da conexão junto comunidade externa da escola.

Para o desenvolvimento desse nível citado de interação, Vasconcellos (2019) justifica que a postura do coordenador deve ser pautada, necessariamente, por três dimensões básicas da formação humana, as quais passam por posturas atitudinal, procedimental e conceitual.

A primeira (atitudinal) refere-se a atitude do coordenador pedagógico, em que o profissional deve agir de forma humilde e não moralista para com os professores, deve buscar compreender e analisar criticamente o ponto de vista deles, de forma a ampliar seus horizontes, ajudando na tomada de consciência e na busca de superação das dificuldades. Tal postura, demanda autocrítica, ou

seja, analisar e refletir sobre sua própria prática (sensibilidade e confiança, estar aberto ao novo, escuta e percepção do outro), de modo que esta também seja passível de transformação.

A segunda (procedimental) é relativa ao “saber-fazer”, ou seja, de reflexão sobre suas ações. O autor trata da importância de transformar ideias em ações concretas, de modo a compreender a realidade, construir redes de relação/colaboração, conhecer, mapear, apreender as limitações presentes, ter clareza de objetivos, intencionalidade, plano de ação, estratégias, avaliar e se autoavaliar. Assim, “a dialética de continuidade-ruptura” implica em dois vetores: “1. Partir de onde o sujeito/grupo está (e não de onde consideramos que ‘deveria estar’); 2. Mas superar (não ficar lá). Possibilitar o salto qualitativo”. (SNYDERS, 1978 apud VASCONCELLOS, 2019, p. 146)

A terceira e última dimensão (conceitual) aborda as diversas concepções e execuções referentes à educação (planejamento, ensino, aprendizagem, avaliação etc.). Aqui, há a compreensão que cabe ao coordenador conhecer e discernir, pois toda relação educativa necessita construir conhecimentos. O autor levanta a questão da necessidade do clima de respeito e liberdade, para que este trabalho de (re)construção realmente possa fluir com êxito, pois se o clima na escola não é propício, mas sim de constrangimento, as dúvidas e discordâncias presentes podem não ser levantadas, impossibilitando a fluidez das ações.

Percebe-se que as dimensões tratadas pelo autor abordaram as condições subjetivas para a ação coordenadora na escola. Diante disso, pondera-se como necessário, apontar também as condições objetivas (VASCONCELLOS, 2019, p. 171-172), sendo elas: “comprometer-se com a busca de melhores condições de trabalho na escola, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto comunitário e administrativo”; ocupar o tempo e o espaço de trabalho coletivo; promover o acompanhamento individual e sistemático do grupo docente; possibilitar a tomada de “consciência de sua prática e da teoria que pode estar subjacente”; compreender que “o trabalho coletivo pode se dar em diferentes e articulados níveis” (no interior da escola, na comunidade, entre outras escolas etc.); promover em conjunto com outros profissionais e instituições (básica e superior) grupos de formação/estudos; pois, “estes grupos apresentam duas grandes vantagens: não há relação de hierarquia formal”; por fim, mas não menos importante, “lutar pela continuidade crítica das políticas educacionais”.

Considerações finais

Este trabalho buscou contribuir com as discussões referentes a área educacional, especificamente da função da coordenação pedagógica no âmbito escolar, abarcando elementos e análises histórico-sociais e políticas no contexto brasileiro.

Assim, foi possível perceber a relevância da função do coordenador pedagógico para a organização e bom funcionamento da instituição escolar, como também serviu como vislumbre das transformações históricas e sociais pelas quais passam os atores da escola pública. Exemplo disso, são as diversas variações de nomenclaturas e definições constatadas para se referir a figura pesquisada. Tais distinções dependem da região do país, ou mesmo das redes e/ou instâncias de ensino, revelando denominações como de supervisor, professor coordenador, orientador pedagógico ou pedagogo, até o conhecido coordenador pedagógico.

No processo histórico-social investigado, observa-se que a figura do coordenador ganhou conotações a depender de cada época: de chefia geral, de burocrata, de fiscalização, de direção, de supervisão, para então assumir uma postura mais progressista de atuação, mas que ainda hoje coloca-se em dúvida se esta expectativa crítica se evidencia de fato no contexto escolar.

Percebe-se que a função do coordenador pedagógico é de fundamental importância para o espaço escolar, pois a ele são atribuídas demandas que ultrapassam a mera expectativa de resultados objetivos, envolve a ação democrática, de uma educação de qualidade que atenda os anseios da comunidade na qual está inserida.

Com a realização deste trabalho, conclui-se que houve muitas mudanças acerca do entendimento sobre a coordenação pedagógica e suas atribuições no decorrer da história educacional no Brasil, o que permite considerar que a pesquisa sobre a temática não se esgota neste estudo, pelo contrário, situa-se apenas como um ângulo de análise dentre muitos outros possíveis.

Por fim, espera-se que o presente estudo sirva para evidenciar, valorizar e instigar futuras pesquisas, tendo como perspectiva a contínua luta por direitos à educação pública de real qualidade para todos.

Referências

- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 113, p. 6377, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 144, 16 maio 2006.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 295-316.
- CÍRCULO DE ESTUDOS SOBRE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, 1976, Brasília, DF.
- Relatório* [...]. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1976. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-37237/i-circulo-de-estudos-de-orientacao-educacional-relatorio--1976>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FÓFANO, C. S. *et al.* O papel do coordenador pedagógico no âmbito escolar. *Revista Transformar*, Itaperuna, v. 12, n. 1, p. 57-69, jan./jul. 2018. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/145>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- KONRATH, R. D. *A concepção da coordenação pedagógica na rede municipal de ensino: formação, o papel e saberes necessários*. 2008. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/handle/BR-SIFE/617>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- LAZZARIN, A. E., SUHR, I. R. F. Pedagogo atuando na coordenação pedagógica: compreendendo a atualidade a partir de uma breve retomada histórica. *Pedagogia em Foco*, Iturama, v. 14, n. 11, p. 62-75, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/427>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- MILITÃO, A. N. A. *Complexidade da administração/Gestão escolar, limites e possibilidades*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/>

handle/11449/136014/000851270.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
Acesso em: 15 jul. 2021.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

PIRES, E. S. *Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17272>. Acesso em: 18 nov. 2020.

PLACCO, V. M. N. de S; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/6>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, A. P. dos S. *A coordenação pedagógica no contexto da realidade escolar brasileira*. 2013. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/10014/1/2013_AnaPaulaDosSantosESilva.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

Submetido em 18/05/2022
Aceito em 07/09/2022